Narrativas docentes: cuatro cartas entre Daniel Brailovsky y Daniel Suárez

CARTA 1. Docentes y escrituras

Almagro, Ciudad de Buenos Aires, agosto de 2022.-

Querido Daniel S.,

muchas veces he leído acerca de tu profundo y extenso trabajo en torno a las narrativas docentes, esa mirada lúcida y fresca sobre lo que significa mirar y mirarse a través de la escritura. Siempre me ha parecido que ese centramiento en la escritura resuelve de una manera mucho más concreta y real algunas de las eternas proclamas que le exigen al docente ser (por ejemplo) reflexivo, investigador de sus prácticas, atento observador de sus grupos de alumnos y alumnas, participe de relaciones de colegialidad con otros docentes. Al mismo tiempo, ese mismo centramiento en la escritura, impulsa valores de la profesión que van a contracorriente de otras exigencias que no me resultan tan simpáticas, esas que le piden al docente ser (por ejemplo) un sujeto actualizado, al día de las últimas novedades y las modas pedagógicas, eficiente en la evaluación y la medición de resultados, conocedor de los cerebros y los coeficientes emocionales de sus alumnos. Se me ocurre, quiero decir, que la simple (o quizás no tan simple) práctica de escribir acerca de lo que vemos, pensamos y hacemos en las aulas, brinda mucho de todo lo primero y se aleja bastante de todo lo segundo. De allí que me haya parecido más o menos imprescindible mantener una conversación con vos acerca de esta compleja e interesante relación de las maestras jardineras con la escritura. O dicho de otro modo: acerca de las cosas que las maestras jardineras pueden o podrían, mirar, escuchar y decir a través de las escrituras. Soy consciente, y en este libro esto queda muy claro, de que no se trata simplemente de inspirarse, agarrar la lapicera y sumergirse en un nuevo paradigma revelador y revolucionario. Hay toda una serie de tradiciones que impulsan miradas y escrituras encuadradas institucionalmente, hay diversos intereses en juego, hay géneros y estilos consolidados. Pero no me cabe duda que vale la pena profundizar en esto.

Para iniciar la conversación, no se me ocurre mejor manera que decir algo acerca de mi propia experiencia como docente, en relación a la escritura. No por ser autorreferencial, sino porque las experiencias singulares y propias son el mejor (y tal vez el único) punto de partida desde el cual puede construirse un conocimiento que luego pueda generalizarse, aunque sea un poquito, tan solo para que tenga sentido cuando otros lo lean.

Cuando comencé a trabajar en salas de jardín y aulas de primaria, en los años 90, al mismo tiempo cursaba estudios universitarios. Casi toda mi experiencia docente en escuelas tuvo lugar en paralelo con mi formación académica. Supongo que esto le pasa a muchas personas, y si acaso no todos los docentes abrazan también la vocación académica, la inmensa mayoría realiza con regularidad formaciones en servicio, capacitaciones, cursos, postítulos, etc. En mi caso particular, el estudio en paralelo a la docencia resultó siempre una invitación a escribir. Y concreté esa invitación, invariablemente, en un cuadernito que siempre tenía a mano y en cuya primera página escribía con mucho orgullo: "Diario de aula". En esos cuadernos se intercalaban anotaciones prácticas, listas de materiales que tenía que conseguir, esbozos de planificaciones, ideas para convertir en propuestas, apuntes de reuniones,

dibujos de puro aburrimiento que hacía en los ratos libres, pequeñas letras de poemas o canciones que componía para mis clases, en fin, eran un atelier de escrituras en borrador, sin demasiado orden, pero a las que con muchísima frecuencia regresaba para retomar pensamientos y proyectos.

Hubo, por ejemplo, una época en la que trabajaba en un jardín maternal y estaba preocupado por los litigios entre los niños. Se peleaban por los juguetes, por ocupar el primer lugar en ciertos lugares, bueno, cosas que siempre pasan en un grupo de niños de 2 años, pero que yo quería atrapar con algún tipo de intervención basada en una lectura más fina de lo que sucedía. Junto a colegas que se interesaban también en el tema hicimos una serie de anotaciones de los episodios que nos llamaban la atención, los clasificamos según semejanzas entre distintas escenas, esbozamos categorías, imaginamos intervenciones que ayudaran a convertir esos litigios en experiencias de aprendizaje interesantes. Y descubrimos que no siempre la respuesta adecuada es "hay que compartir", y que casi nunca la explicación más eficaz se dirige a la psicología del niño pequeño, al egocentrismo, a la actitud retentiva propia de cierta etapa del desarrollo. Para mí, aunque luego no prosperó ni se convirtió en una investigación desarrollada, esa experiencia fue muy formativa. Y consistió, básicamente, en poner por escrito mis preocupaciones, mis reflexiones y mi mirada sobre el grupo. Por ahí quedó escrito un pequeño artículo que una revista tuvo la generosidad de publicar, en el que cuento las conclusiones de esa experiencia de campo, profundamente inserta en el estar siendo docente.[1]

Hoy por hoy, me suceden cosas parecidas en algunos de los espacios de escritura de la docencia universitaria o de la formación docente. Distingo muy claramente la escritura "académica", la que forma parte de las asignaturas y tiene la pretensión de sacarle brillo al profesionalismo docente mediante la inculcación de una serie de habilidades relacionadas con las tradiciones disciplinares, el vocabulario de la didáctica, la pedagogía, etc., y la escritura que aparece cuando alguien tiene algo para decir porque se ha sentido interpelado por una pregunta o por una situación a la que hay que encontrarle sentido. No quiero decir con esto que tengan que ir necesariamente por separado...pero estoy más o menos convencido de que no hace falta dominar bien las normas APA para poder pensar escribiendo acerca de lo que sucede en las aulas.

Corregir exámenes, por caso (o hacer devoluciones a las escrituras de los alumnos, o responder a esas producciones escritas que tienen lugar bajo el paraguas de la evaluación, o en fin, decir algo a continuación de aquellas escrituras que solicitamos en el marco de la educación formal) es una de esas situaciones que me interpelan como docente. Raras veces me detengo en observaciones formales o de estilo, y más frecuentemente me sucede, cuando esas escrituras a las que "respondo" han sido una plácida conversación sobre los senderos trazados por la enseñanza, las lecturas, las conversaciones, que siento una inspiración tan particular, que llego a vivir esas escrituras conversadas como un primer estadio de mi propia escritura y que luego se despegarán hacia mis propios ejercicios de ensayo, de investigación, etc. Siento que esas escrituras son otra expresión de aquella idea que tanto me cautiva: la de la mágica conversación en el aula. Todo comienza en el aula, y para mí, que me encanta escribir, reconozco que la escritura es lo primero que comienza en el aula.

Pero también me sucede que, a veces, las escrituras de los alumnos huelen a malentendido, o quizás a desentendido... Leo los textos y pienso: no ha entendido

[1] Brailovsky, D. (2006). "Hay que compartir…". Infancia y sentimiento de propiedad: distinciones al interior de una categoría compleja", en Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 39, Nº. 3, disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1316Brailovsky.pdf

nada. O también: no le ha importado, no lo he conmovido, no le ha parecido que valía la pena el esfuerzo. ¿Y entonces, qué hacer? ¿Será que realmente no pude transmitir el interés de aquello que preguntaba y proponía? ¿se habrá interpuesto la exigencia de formalidad de un lenguaje profesional o académico que impone barreras para una escritura auténtica?

Hace poco, una estudiante de posgrado comenzó su trabajo práctico disculpándose por la desprolijidad de acercarme algo que todavía estaba en borrador porque lo venía pensando y que tenía más preguntas que respuestas. Me gustaría finalizar esta primera carta, compartiéndote lo que le puse en carácter de devolución. Le escribí:

> *Querida Florencia,*
>
> *Comienzo por agradecer las aclaraciones del inicio. Tal vez todo texto es de uno y para uno, y solo se lo deja asomarse a la ventana cuando existen pretextos oportunos como este... Tal vez toda lectura es algo así como inmiscuirse en las palabras del otro. Desgraciadamente, el formato digital ha borrado las manchas de mate o café, pero valoro mucho este carácter de borrador compartido. También son estos los espacios en los cuales nos hacemos el tiempo de intercambiar papelitos y servilletas.*
>
> *Leerte me llevo a mi propio inicio en la docencia, como profesor de música, hace unos 25 años. En este momento me invadían pensamientos técnicos: cómo planificar, cómo ser performativo, cómo salvar la distancia entre la teoría y la práctica. Tardé en encontrar ángulos más interesantes desde los cuales plantearme preguntas (en ese momento jamás hubiera formulado una de la profundidad que denota la tuya: "¿Cuándo una conversación entre desconocidos-conocidos se vuelve valiosa?") y celebro que esto te suceda en momentos iniciales de tu experiencia como educadora.*

Hasta ahí la cita de mi devolución a la estudiante. Te la comparto, porque creo que es un buen ejemplo de cómo, cuando entablamos una conversación honesta acerca de las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes, desde el jardín maternal hasta el posgrado, suceden cosas que tienen mayores chances de tener sentido y valer la pena.

Un gran abrazo,

Dñl

CARTA 2. "Soy profesor, escribo"

Saavedra, Ciudad de Buenos Aires, septiembre de 2022.-

Querido Daniel B.,

me entusiasma esta idea de intercambiar o compartir correspondencia con vos. Como hace tiempo no me pasaba, no tuve urgencia en contestar, ni sufrí la autodemanda de respuesta rápida que me aqueja en el último tiempo, sino más bien padecí cierta ansiedad. Recibir tu carta, la primera (aunque en realidad ya me habías dado a leer un texto no publicado, en intimidad, como una carta) fue, una invitación a la lectura, la escritura y la conversación. Como antes, con las cartas y las postales, en vacaciones o con amigos del verano. O como poco después, con novias. O con amigos que se fueron a estudiar al extranjero antes de internet y del correo electrónico. Me gustaba esperarlas. Y después leerlas. Y contestar. Y espectar la próxima, imaginarla. No tenía prisa. Pero, vibrante y obsesivo, no podía dejar de pensar en otra cosa.

Mi experiencia como escritor de cartas fue muy limitada, ingenua y corta, pero como lector pude acercarme a: intercambios epistolares célebres, novelas entramadas en cartas, cartas al lector, cartas públicas, cartas de amor, cartas póstumas, cartas necrológicas, cartas pedagógicas, cartas noveladas, tesis doctorales escritas como cartas o que analizan o interpretan cartas. Me encanta leer la entonación que puedan llegar a tener y eso de dirigirse a alguien en especial, no a cualquiera, o a la administración, o la autoridad. El intercambio de cartas es como una conversación silenciosa y aletargada, de ritmo lento y ocioso, que requiere una interrupción y un cambio de plano y perspectiva. Exigen dirigirse por escrito a alguien como si le hablara y leer sus escritos como si los escuchara, tratando de comprender su horizonte de sentido, afectándose, en conjunción (Franco Berardi establece una sugerente distinción entre conexión-conectividad y conjunción-estar juntos). Como en la conversación, tampoco sabemos hacia dónde nos llevará ese ida y vuelta, esa espiral de lecturas y escrituras, que intercambian el yo y el tú, la enunciación y la recepción.

Es un género que me apasiona y que sin dudas podríamos explorar, experimentar, investigar más y en profundidad, junto con otros, en eso de "inventar una lengua para la conversación" pedagógica. Releer cartas, escribirnos cartas entre docentes, enviarnos cartas, esperar cartas, escribir de nuevo. Como una conversación, para engendrar una comunidad epistolar, o algo así. Tal vez por eso, ahora mismo estamos organizando junto con otras investigadoras, en la Red Travesías del Sur, un ateneo de investigadorxs narrativxs en educación de universidades de Brasil, Uruguay y Argentina, que se dinamiza mediante "cartas de investigación" entre lxs participantxs.

Dejé que la oportunidad de leer tu primera carta se abriera, más allá de que cada día recordaba tu mail en el buzón. Me demoré con cierto regocijo en ese suspenso y antes de leerla, releí tu escrito en borrador, recordé nuestra conversación en el bar y repasé mis notas. Me empeñé en que este momento interrumpa, por lo menos un poco, el vértigo y el compromiso burocrático de las escrituras capturadas por la máquina (planillas, actas, informes, dictámenes, mails formales, etc.). Y en que la lectura fuera un remanso de otras lecturas que vengo haciendo. Allá va…

La escritura (de relatos, de cartas, de crónicas, de ensayos), pero no solo. También leernos, dar a leer, volver a leer, escribir la lectura, volver a escribir. Y conversar en torno a lo escrito y lo leído. No escribir solamente, ni escribir solos. Invitar a maestrxs a formar ruedas de conversación en torno de escritos, en las que se puede participar solo si se escribe, si se da a leer, si se lee y se conversa en torno de lo escrito por todxs. Algo así como invitar a conformar una comunidad de docentes escritrxs y lectorxs de escritos docentes, de escritos pedagógicos o de otras obras, que conversa. Y no necesariamente incorporar esas comunidades de interpretación pedagógica dentro del aparato escolar. Más bien aprovechar sus bordes, allí dónde no llegan con tanta potencia los tecno códigos, los mandatos, las normativas y las formas estereotipadas de escribir y leer. Y este convite no es desopilante, ni inédito. En algún momento, también en Argentina, lxs docentes escribieron, dieron a leer sus escritos, se leyeron, conformaron comunidades de lectorxs y escritorxs pedagógicxs. Y lo venimos haciendo también en la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas en Filo y otras redes de docentes que indagan sus prácticas, se co forman y se movilizan pedagógicamente mientras escriben narrativas de experiencia y otros relatos que cuentan la aventura, siempre local, siempre singular, de educar.

La tesis doctoral de Gabriela Diker cuenta cómo lxs docentes, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, escribían ensayos, relatos, artículos y los publicaban en revistas u otro tipo de prensa pedagógica. Hacían circular sus escritos entre

maestrxs, de maestrxs a maestrxs, como en un proto-movimiento pedagógico, de alguna manera enlazado con el imaginario del progreso y la razón y con los ideales de la "nueva educación". Esto venía ocurriendo -describe genealógicamente Gabriela- hasta que el discurso educativo legítimo, la palabra autorizada y la producción escrita se desplazó hacia las ciencias experimentales, la medicina y el derecho, y de las escuelas y colegios a las universidades. Desde entonces, lxs docentes fuimos desplazadxs, sentencia la tesis, a una posición tan solo receptiva, y nuestras formas, estilos, moldes narrativos, agrego yo, condenados a una heteróclita serie de colonizaciones que hicieron "impronunciable" el lenguaje referido a la educación.

Tomando como referencia una cita de Paul Ricoeur, Gabriela también argumenta acerca de aquello que parece definir la tarea docente: hablar. Afirma que, en pleno ejercicio de su tarea docente, el filósofo francés piensa sobre lo que lo constituye como maestro, sobre lo imperturbable, el "acto puro", del oficio de enseñar, y escribe: "¿Qué es lo que hago cuando enseño? Hablo". La práctica que designa con precisión y sin dudas qué es venir siendo docente es, según el profesor Ricoeur (y Gabriela Diker), hablar. La oralidad es el territorio en el que los enseñantes toman la palabra, a veces la hacen suya y la pronuncian. Antes y después de esa afirmación tan categórica y simple, viene existiendo un amplio consenso acerca de que aquello que marca y distingue a la docencia es el habla, el decir. Sin embargo, hay que percibir cuando el profesor Ricoeur reflexiona, indaga, piensa, sobre su praxis docente y sobre su experiencia de enseñanza, necesita escribir. No dice a viva voz "soy profesor, hablo", sino que lo escribe. Y lo hace en primera persona, mediante una minúscula narrativa de sí, una pequeñísima historia acerca de su experiencia de venir siendo un profesor que, de manera definitiva, habla. Lo escribe, no lo dice. Y tal vez, necesita escribirlo para reflexionarlo, indagarlo, pensarlo. La escritura de la experiencia se torna la vía y el momento reflexivo, interpretativo, metodológico, poético, del profesor-filósofo que quiere conocer e investiga su oficio y lo que hace cuando enseña, que lo relata y lo da a leer, que lo hace público.

Narrar por escrito la propia experiencia pedagógica, contar mediante un texto los afanes cotidianos de "hacer escuela" o "hacer jardín", relatar en el papel (o en las pantallas o en cualquier otra inscripción perdurable, que nos permita volver sobre lo dicho) las aventuras y desventuras de enseñar, es uno de los modos que tenemos lxs educadorxs para aproximarnos al mundo habitado y hablado de la pedagogía, para explorar ya distanciados nuestra propia participación en él, para interpretar las comprensiones y valoraciones que construimos al vivirlo y hacerlo, para volver a pensar en las palabras y formas que usamos para darle sentido, para dar a conocer nuestro obrar.

Existe en verdad una larga e intensa filiación entre narrativa y pedagogía. Más precisamente, entre relato, experiencia, formación, pedagogía y saber. De hecho, una parte importante de la pedagogía moderna se imaginó, se hizo y se comunicó mediante la escritura de relatos, historias y tramas narrativas. Desde las historias pedagógicas de un tutor con su aprendiz contadas por J.J. Rousseau en su Emilio o de la educación, pasando por Antón Makarenko y el Poema pedagógico en el que narra la experiencia insurgente de la colonia Gorki en la turbulencia inicial de la revolución rusa. También por los relatos de experiencia y los ensayos pedagógicos de María Montessori y por todo el material textual que abonó e imaginó el movimiento pedagógico de la "educación nueva", tanto en la década del '20 como en la del '60 del siglo XX. Desde las narrativas de Celestin Freinet a las Cartas a una profesora de la Escuela de Barbiana o las Crónicas de la escuela-cárcel de Oury y Pain. Desde las Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire y las crónicas, mapas y atlas de la colectiva y movimientista Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, a los más

sureños Diarios de ruta del maestro Luis Iglesias y del más contemporáneo maestro Horacio Cárdenas que, a través de narrativas vivas, sutiles e interpelantes, comentan la aventura de conocimiento que supone la enseñanza, en especial cuando se entabla con niños y niñas de los bordes (de la ruralidad o la marginalidad urbana, en cada caso).

Claro que estos nombres y esas obras fueron desalojados de las bibliotecas especializadas y de las referencias bibliográficas obligadas de los informes de investigación y de las tesis de posgrado. Pero tal vez sea interesante traerlos a los anaqueles más próximos de nuestras bibliotecas, invitarlos a nuestras clases de pedagogía, leer, invitar a leer y volver a leer a esos maestrxs que experimentaban, documentaban lo que hacían, lo indagaban y escribían y creaban obra pedagógica. Y también traer nuestras propias escrituras, nuestros propios relatos pedagógicos, nuestros Diarios de aula, y ponerlos en medio de la escena. Darles crédito, hacerlos circular. Conversar sobre ellos. Y sobre los otros textos de otrxs maestrxs que escriben sobre su experiencia que también convidemos a la conversación pedagógica.

Como decís (o escribís), el campo pedagógico está saturado de discursos o de "eternas proclamas" que establecen, con certeza temeraria, lo que unx docente esencialmente es o debería ser, que designan desde alguna posición de poder la identidad profesional de la docencia. Son discursos públicos y prácticas institucionales que pretenden fijar la identidad docente a un significado trascendental, unívoco, atemporal, necesario. Y no solo aquellos que lo congelan en la actualización, la eficiencia y en ciertos saberes y conocimientos, sino también los que lo definen como "sacerdote laicx", "técnicx-profesional de la enseñanza", "trabajadorx de la educación", "intelectual transformativo", "emancipador". Por eso me parece inquietante desde hace algún tiempo pensar y experimentar en cómo generar las condiciones para que lxs educadorxs tomemos la palabra para contar cómo viene siendo nuestro oficio, qué saberes ponemos a jugar cuándo obramos, quiénes somos. Y hacer de eso no solo otro modo de hacer y vivir la formación sino también otra manera de investigar, nombrar y pensar la educación, revitalizándola y recreando su lenguaje. ¿O acaso tu historia, tu pequeña narración sobre el "litigio por los juguetes", no es una pieza de indagación pedagógica? ¡Sin lugar a dudas lo es! O al menos lo es en ciernes, como reconocés en la carta.

Daniel S.

CARTA 3. Los viajes de la escritura

Almagro, Ciudad de Buenos Aires, octubre de 2022.-

Querido Daniel S.,

Si a vos las cartas te devuelven un ritmo lento, evocativo de otras épocas sin tanta agenda online ni tanto vértigo comunicacional, a mí me sumen en una especie de fascinación, de inmersión en ese mundo con otras reglas que es el mundo epistolar. He vivido también la experiencia de enviarlas y recibirlas con familiares y amigos, antes del e-mail sobre todo, y siento fuerte ese encanto particular. Y revivo ese encanto en estas escrituras que, no por digitales, son menos epistolares. Se trata sobre todo de una escritura que se da tiempos, que como bien decís, particulariza en un interlocutor y se despliega al abrigo de un proyecto de sostener el intercambio, en una confianza de reciprocidad, en un intento por construir un texto compartido (el del intercambio) y a la vez partido (por cada intervención).

Me gustaría detenerme un momento en la frase de Ricoeur ("soy profesor, hablo") y tu señalamiento (sagaz, por cierto) respecto de esa necesaria apelación a la escritura para hacer un elogio del habla. Es cierto: lo escribe, no lo dice. En los jardines, pensaba mientras leía esto, hay un registro de lo hablado que corre en paralelo al registro de lo escrito. Y por paralelo me refiero a que son posiciones enunciadas muchas veces a partir de preocupaciones o tareas similares, pero que rara vez se tocan: es como si fueran por carriles diferentes. Me gustaría ilustrar esto con una anécdota personal y, si esta escritura acepta llevarme por donde la estoy pensando, traer después el recuerdo de un viaje reciente para hacer un pequeño experimento.

Esta es la anécdota. Tuve, en una sala de niños/as de 4 años de la que estaba a cargo, una alumna llamada Alina. Desde el comienzo me costó un poco establecer un vínculo con ella, notaba cierta resistencia, una especie de distancia que, desde la mirada y los gestos, se nos interponía. Cuando proponía un juego participativo (por ejemplo, una canción o un cuento en el que cada uno debía inventar una parte), a su turno Alina bajaba la vista, decía algo mínimo, no se involucraba en mi propuesta. En los momentos de juego espontáneo con sus compañeros, en cambio, era común verla expansiva y risueña. No era un problema de "su" timidez, sino más bien algo que le sucedía en relación a mí. Hasta que un día, llovió. Llovió mucho, con truenos y relámpagos. Y ese día descubrí que Alina le tenía terror a la tormenta. Y ante su miedo, la alcé en brazos y dejé que me abrazara. Se quedó toda la tarde en mis brazos. Primero asustada, luego más tranquila. Recuerdo aún la sensación de los brazos cansados después de un par de horas de tenerla encima. Pero además de la lluvia, ese día sucedió otra cosa: apareció la confianza. Al sentirse cuidada y protegida de la temida tormenta, comenzó a verme de otro modo. Y desde entonces, jugamos y conversamos sin barreras, cantó e intervino con mis propuestas y me aceptó en su mundo.

Ahora bien: acerca de este pequeño episodio recuerdo haber hablado mucho. Lo conversé con otras maestras, con una directora, con mis compañeras del "Grupo Maestros" (una cofradía bella y pretenciosa de investigadores en pantuflas que inventé junto a otras maestras jardineras a fines de los 90'), con amigos y familiares. Lo conversé porque necesitaba hacerlo pasar por la conversación para entenderlo. Y porque, como dice un poema de Mary Oliver, las cosas no terminan de sucedernos, no terminamos de experimentarlas y vivirlas hasta que no las contamos. (El poema es tan breve, que cabe en un paréntesis: Instrucciones para vivir la vida: / Prestar atención. / Rendirse al asombro. / Contarlo.). En esas conversaciones aparecieron ideas que hoy, a la luz del tiempo y las lecturas, al abrigo de algunas certezas provisorias, me parecen fundamentales. Pero a la hora de escribir, en aquel entonces no disponía de espacios que alojaran esas ideas. Había unos "informes de evaluación semanales" que permitían volcar ciertas reflexiones, pero venían seguidos de unas conversaciones bastante ¿cómo decirlo? ¿evaluativas? con las autoridades del jardín. Y estaban, claro, los informes individuales de los alumnos. Pero en esos textos había demasiadas presiones, demasiadas premisas previas de estilo y contenido. No cabían los pensamientos abiertos, había que enumerar logros y justificar fracasos. El episodio con Alina me hizo ver lo importante que es el vínculo, lo potente que es para dar sentido a lo pedagógico. Pensé que la enseñanza y el aprendizaje no son cosas que sólo salen bien o mal, se logran o no se logran, sino que se inscriben en la historia de un vínculo. Un poco como lo dice José Contreras cuando hace notar que lo que vemos en las aulas no son sólo personas diferentes, sino personas que reaccionan de forma diferente a ciertas situaciones, de las que también formamos parte. Pero el informe me pedía otra cosa. Y ahora que lo pienso, lo que me impedía pensar escribiendo era el muro que esa institución (como muchas otras) levantaba entre la conversación y la escritura. Si acaso escribí algo sobre Alina (ya no lo recuerdo) no

habrá sido una escritura como esta. Seguramente el espíritu reinante se impuso, y habré puesto algo así como: "Al comienzo era temerosa de las tormentas. Sin embargo, logró superar esos miedos y ahora es capaz de disfrutar de la jornada escolar en los días de lluvia". Y ahora pienso: qué pena que no se pudiera ver allí todo lo importante que había para contar respecto de esa situación.

Volviendo a Ricoeur, el hecho de que él escriba (y no diga) que su docencia está hecha de puro decir, demuestra que no se puede prescindir de la escritura si se quiere pensar en la docencia. Me hace acordar a aquellos constructivistas, defensores de las pedagogías lúdicas y del lugar activo del alumno… que invariablemente pronuncian sus arengas en conferencias y clases expositivas que, de lúdico, no tienen nada. Pero la apelación del buen Ricoeur a la escritura (¡y que nos disculpe por sacarle el cuero de este modo!) también habla del valor de atravesar fácilmente la línea entre la conversación y la pluma. Hoy por hoy, siento que ese pasaje de la conversación a la escritura (y viceversa, en un contante fluir) es una de las claves para poder pensar pedagógicamente. En mi caso, al menos, no hay escritura pedagógica que no deba reconocer su origen en una conversación en clase (o después de clase, o preparando la clase, o en un bar, como nos sucede a nosotros) y no hay clase en la que no me entrevere con mis propias escrituras, anteriores o actuales.

Para concluir, intentaré poner en palabras mis recuerdos de un viaje reciente, en ocasión de unas breves vacaciones que me tomé mientras comenzaba a pensar los temas del libro en el que terminarán alojadas estas cartas. Visité los glaciares argentinos, en la patagónica provincia de Santa Cruz. Uno de ellos, el más famoso, se llama Perito Moreno. Y a partir de esa visita, comencé un viaje (el verdadero viaje del que quiero hablarte, un viaje de conocimiento) por la historia. Parece que Moreno (Francisco Pascasio Moreno) fue un naturalista, científico, antropólogo, curioso y aventurero, gran admirador de Darwin (a quien ansiaba parecerse), que vivió en la segunda mitad del siglo XIX. Lo de "perito" viene a cuento de su intervención en el peritaje de las fronteras con Chile. Pero lo que me fascina de la historia de Moreno no es su alcurnia de porteño en el Club del Progreso, ni las tragedias personales que vivió (tres de sus hijos murieron), ni sus litigios científicos con Florentino Ameghino, ni su inmensa filantropía –datos biográficos que usualmente se rescatan – sino un episodio puntual que surge de sus viajes de exploración a la Patagonia. Allí entabló trato con las comunidades aborígenes, Mapuches, Tehuelches, Lonkos. Los visitaba en sus tolderías, aprendía sobre ellos, como un verdadero etnógrafo, les llevaba regalos y accedía, creo, a una dimensión cotidiana y humana que el común de la gente no conocía. Tal vez por eso, publicó artículos en la prensa, defendiendo a los indios de los prejuicios de los porteños. Yo me lo imagino como una especie de Indiana Jones criollo de aquellos tiempos. Dicen que, con uno de los caciques más poderosos, Valentín Sayhueque, tuvo ¿cómo llamarlo? problemas de comunicación, y terminó huyendo en mitad de la noche para que no lo ejecutaran. Hasta se ha filmado una película (en estilo western) relatando ese episodio. Es decir que Moreno era un científico aventurero, que se consideraba a sí mismo generoso y humano, con fuerte sentido patriótico, un poco infantil, empático, audaz.

Pero el encuentro más interesante (y como enseguida verás, trágico) de Moreno fue con otro cacique tehuelche, Modesto Inacayal, con quien trabó algo bastante parecido a una amistad. Inacayal lo recibía, dicen, con una bandera argentina flameando. Era un puro gesto de cortesía, pues ellos no se identificaban con la patria de los *huincas*, como llamaban a los hombres blancos. Moreno le llevaba regalos, y las crónicas cuentan que recibió en su casa de Buenos Aires al hijo de Inacayal, de nombre Utrac, durante varios días. De las expediciones, Moreno volvía con insectos, fósiles y muestras naturales, pero también con cráneos humanos y todo tipo de objetos que

se llevaba, digámoslo así, sin pedir mucho permiso. Y luego vino la parte trágica. Vino la llamada "campaña del desierto", el genocidio de Roca, el arrasamiento de las tierras, las culturas, las riquezas, las vidas y la dignidad de aquellos pueblos. Inacayal fue uno de los últimos en caer, y fue llevado, junto a Foyel, sus familias y algunos allegados más, al campo de concentración en la Isla Martín García. Lo esperaba una muerte segura, ya fuera por la viruela o por las terribles condiciones de vida de esa cárcel truculenta. Cuando Francisco Moreno supo de su suerte, movió sus contactos y logró que Inacayal fuera trasladado, junto a todo su grupo, al Museo de Ciencias Naturales de La Plata, que había fundado y dirigido durante décadas. ¿Fue un gesto de piedad hacia su amigo? Hay serias dudas. Allí Inacayal, aunque figuraba como empleado de limpieza, tuvo que posar para los visitantes, disfrazado de una versión folclorizada de sí mismo, con lanza, vincha y piel de guanaco, someterse a exámenes científicos (como los que se le practicarían a un animal), bosquejado, examinado y fotografiado. A medida que los de su grupo iban muriendo, sus cuerpos eran descarnados y los huesos expuestos en vitrinas. Durante sus últimos tiempos, antes de suicidarse, cumplía la penosa tarea de limpiar las vitrinas donde se exhibían los huesos de sus amigos y familiares. Tuvo que pasar más de un siglo para que la exhibición desvergonzada de esas personas terminara y los restos fueran restituidos a sus comunidades, recién en 2014.

Este relato, Daniel, me conmovió tanto que revisé y sigo revisando hasta el último archivo sobre el tema. Me intriga y me estremece la indiferencia social de la época ante semejantes tratos. Me descoloca la pasión de Moreno por la ciencia, su ceguera ante el sufrimiento de quienes creía sus amigos y las polémicas que su figura sigue despertando. En fin, una historia tremenda. A esta altura, te preguntarás, con razón, a qué viene todo esto y por qué he dicho que es un experimento. Pues bien, me explico. Dado que me topé con esta historia mientras investigaba los informes pedagógicos del jardín, y mientras bregaba por darles un tono más narrativo, me propuse hacer el ejercicio inverso: tomar esta historia profunda y desgarradora, y ver cómo queda si la trato de hacer encajar en el estilo "Informe del alumno". No sé muy bien con qué propósito, quizás sólo para divertirme, y para ver qué sale de ahí. Así que, aquí va. El informe del pequeño Francisquito Pascasio.

> *Francisco Pascasio es un niño muy curioso. Todo a su alrededor le llama la atención. Le gusta mucho coleccionar objetos que toma de la naturaleza, como huesos, fósiles, o incluso cráneos humanos que descubre enterrados. Cuando concurre con su padre a las reuniones del Club del Progreso, escucha atentamente lo que allí se dice y espera su turno para hablar. Es cuidadoso con sus pertenencias, aunque en ocasiones descuida su aspecto personal. Esto ha sucedido especialmente en ocasión de sus incursiones a la Patagonia, de las que regresó visiblemente desalineado.*
>
> *Colabora en tareas grupales y establece vínculos con sus pares, como puede observarse a partir de su intensa correspondencia con otros científicos como Hermann Burmeister o Florentino Ameghino, aunque con este último se lo ha visto discutir y pelear. Todavía trabajamos en lo que se refiere a expresar sus desacuerdos de maneras no agresivas.*
>
> *Muestra gran entusiasmo frente a los hallazgos científicos, y también frente a todo lo que le parezca exótico como las plantas, los animales, y los indios. Aunque aún le cuesta un poco reconocer la diferencia entre el trato que debe dispensarse a una planta y a un indio, por ejemplo.*
>
> *Francisco cuida sus pertenencias, aunque no tiene apego a las cosas materiales: dona sus honorarios y solo pide que los objetos que se encuentran en sus expediciones sean conservados en el museo bajo su dirección. Es capaz*

de realizar pedidos sencillos y consignas que le encomienda el gobierno, tales como cartografiar los ríos patagónicos y peritar las fronteras entre Argentina y Chile.

Ante las dificultades, se frustra un poco. Y es que no ha tenido pocas: tres de sus siete hijos fallecieron antes de cumplir los 3 años de edad, fue condenado a muerte por el cacique Sayhueque y debió huir remando por un río congelado. Sin embargo, logra sobreponerse y se incorpora contento a la actividad.

¿No parece un chiste? Bueno, es un chiste. Pero quiero destacar que, así empleado, el estilo "informe del alumno" muestra sus falencias en todo su esplendor. Y viendo el contraste entre la historia contada en primera persona, con sensaciones y reflexiones, y este otro género, frío y taxonómico, no deja de sorprenderme que persista en los jardines como la forma más habitual de contar algo sobre el aprendizaje de las chicas y chicos.

Me gustaría despedirme haciéndote dos preguntas… La primera: ¿crees que un maestro (o debería decir mejor una maestra jardinera) cambia su mirada sobre su propio oficio cuando escribe? ¿Por qué, en qué sentido? Y la otra: ¿Recordás alguna experiencia personal de escritura que te haya transformado?

Abrazo,

Dñl

CARTA 4. Encontrar una voz que nos diga y nos cuente

Querido Daniel B.,

A veces los juegos divertidos o desopilantes con las palabras, con los estilos y los géneros literarios, con los moldes narrativos, como el que jugaste escribiendo, ficcionalizando tu "informe pedagógico del pequeño Francisquito Pascasio", nos muestran el bies invisible o indecible de ciertos acontecimientos y de las formas que tenemos de hablar o de escribir sobre ellos en determinadas circunstancias. Por oposición e ironía, con tu relato y tu informe contrastados me mostrás cómo la historia de una vida apasionada, terrible, contradictoria, atroz, tierna, única, irrepetible, trágica, termina siendo reducida por su inscripción en la máquina escolar, capturada por su tecnolenguaje, sus categorías y códigos, y neutralizada por su aceitado y retórico modo de limar diferencias, singularidades y tensiones. Mostrás, sin decirlo, como el código escolar prefiere los relatos sin intriga, sin misterio, sin metáfora. Como rehúsa a la literatura. No tolera la ficción. Se resiste a los finales abiertos y las sorpresas. Desconfía de la interpretación y de la lectura. Me lleva a pensar en cómo, a través de qué mecanismos, esos modos estereotipados, persistentes de nombrar y contar lo que pasa en la escuela y lo que les pasa a sus habitantes, privilegian los lenguajes que facilitan y automatizan la inscripción de los asuntos, las cosas y los sujetos en los casilleros del procesamiento institucional y su orden normativo. Por supuesto, hablo en este caso de la "máquina escolar" y de sus códigos, y no de la escuela, porque la escuela, como dice Elsie Rockwell, es siempre "esa escuela", localizada, única, irrepetible, singular, que merece una historia, un relato y no, otra vez, su inscripción automática a una generalización o un casillero.

El sarcasmo nos permite ver y subvertir, como en el grotesco y el sainete, el naturalizado venir siendo de las cosas y lo estereotipado de nuestras formas de nombrarlas, de decirlas, de escribirlas. Pero, sobre todo, de escribirlas. Y de escribirlas en el seno de maquinarias que, como el aparato escolar, pretenden anticipar todo resultado, controlar/conocer todo proceso, regular toda experiencia,

eliminar todo exabrupto, minimizar todo exceso de sentido. Esto es, borrar todo lo que tiene que ver con escribir pensando, con el escribir indagando, con el escribir preguntando, con el escribir reflexionando y, por ende, con el escribir dudando. Por supuesto, también creo que un aparato masivo, público, estatal, que pretende democratizar el saber y promover culturalmente al pueblo (por decirlo de algún modo), merece ser supervisado, gestionado y, también, conocido/controlado para su buen gobierno, ya que se trata de garantizar derechos.

No estoy discutiendo, al menos en esta ocasión, el circuito administrativo y burocrático que podría estar colaborando con esta tarea. Tampoco pongo en duda ni un instante que, en la escuela, en todas las escuelas singulares, existen y emergen permanentemente creaciones magistrales y obras pedagógicas maravillosas, más allá de que, la mayoría de las veces, no se tornen públicas, visibles, memoria, y se queden tal vez como recuerdo persistente y borroso de sus íntimos receptores. Me consta que esto sucede. Como sabés, me dedico a estudiar cómo los docentes narramos nuestras experiencias y al hacerlo, indagamos nuestras maneras de hacer y decir la escuela y la enseñanza. También, cómo creamos otras obras pedagógicas, cómo nos organizamos para hacerlo, cuáles son las estrategias, los recursos, los estilos que usamos e inventamos, cómo funcionan las reglas de composición que recreamos, cuáles son los medios y los soportes de los que nos valemos para su disposición pública. Lejos estoy de negar todo esto y su importancia. Mi pregunta se dirige a otro problema. Es, más bien, cómo y porqué esas formas de decir, de escribir, de codificar, que propone la máquina escolar, inhiben, restringen, colonizan y desplazan hacia los bordes de la vida escolar, al pensar pedagógico y el escribir pedagógico. Y también a la conversación pedagógica. No existe en la grilla escolar ni tiempos ni oportunidades ni disposiciones para estas tareas. Tal vez por eso conversar, pensar y escribir con inquietud pedagógica en la escuela sean, casi siempre, gestos de resistencia, de cierta rebeldía, de coraje.

Fijate en los contextos de enunciación y recepción que suponen ambos relatos que me regalaste. La historia de la vida del Perito Francisco Pascasio Moreno se la escribís a un amigo como conversando. Lo hacés como maestro, como pedagogo, pero por fuera del circuito escolar, apelando a la inquietud y el deseo de tu interlocutor, para seguir conversando o, como vos mismo decís, para esperar la próxima carta de respuesta, un nuevo e impredecible texto, que entrará también a la conversación. Y no diagnosticás, ni conceptualizás, ni argumentás. Al donar esa historia, invitás y querés enredarte en una conversación pedagógica que no sabemos, ambos interlocutores, dónde va a terminar. La parodia del "informe pedagógico" (y en esto radica lo paródico) la escribís como si fuera un informe o texto a ser entregado o elevado a tu "superior en el escalafón jerárquico", como dice el estatuto. Se estructura, sin intriga, según las supuestas expectativas y moldes del aparato y su código, que procesará por anticipado la recepción y se inscribe en la lógica de la supervisión evaluativa y diagnóstica. El primer escrito se entrama en una sucesión de intercambios epistolares con un colega interesado y apasionado por las historias. El otro se incorporaría como pieza documental a una trama de jerarquías que controlan y evalúan desempeños de subordinados (de alumnos y de maestros). Por más que el director o la directora sean amigos y, en otro contexto de recepción (que puede ser la mismísima oficina de dirección), puedan disfrutar la intrigante historia de Moreno, los caciques y su trágico destino. O puedan conversar informalmente con vos sobre la anécdota iluminadora del abrazo de Alina y, desde esa interacción desmarcada y amistosa, alimentar tus hipótesis pedagógicas, provocar más conversación, pensamiento y escritura y, sobre todo, comprender mejor, como acto y encuentro pedagógico y escolar, lo que les pasó y les pasa a Alina y a vos.

Ahora quiero contarte yo una historia que, creo, haría serie con las tuyas. Aunque en este caso sería fuera de todo sarcasmo o ironía. Se trata de un ejercicio que hicimos alguna vez, hace más de 10 años, en un taller con docentes que documentaron sus experiencias pedagógicas mediante relatos autobiográficos. Es decir, escribieron y reescibieron versiones sucesivas y cada vez más densas del relato de experiencia y se involucraron en rondas de lecturas entre pares, comentarios cruzados y conversaciones en torno de esas versiones, que colaboraban en la indagación, la reflexión y la reescritura. En ese momento, estábamos investigando las formas retóricas de escritura institucionalizada: informes de alumnos de distinto tipo, notas y cartas de los docentes a los padres y familias, comunicaciones escolares en los cuadernos, notas y asientos de directivos en los "cuadernos de actuación docente", entre otras figuras, e invitamos a un grupo de docentes a coparticipar del proyecto. En esa oportunidad, ya en el taller, les pedimos que eligieran alguno de los informes que habían escrito sobre sus alumnos, aquel que les haya resultado por algún motivo especial o particularmente significativo respecto del propio trabajo. Nos entregaron sus informes y nos dimos a la tarea de editarlos, transcribiéndolos en el mismo tipo de letra y hoja, eliminando los nombres propios, referencias directas a lugares o instituciones y notas que permitieran identificarlos mediante informaciones formales. En la siguiente reunión del taller, dispusimos en la mesa de trabajo todos los informes formateados homogéneamente y sin identificaciones explícitas, y les pedimos a los docentes que encontraran el propio en el conjunto. Estuvieron un largo rato leyéndolos, buscando, sin lograr identificarlos, perturbados por el desencuentro con los textos de su "autoría". Les propusimos que leyeran todo el corpus, así, sin autores reconocidos, como textos sin autor, y que trataran de identificar formas estereotipadas y ajenas.

En la ronda de intercambios sobre las lecturas de los informes y lo sucedido y en la conversación inmediata sobre los moldes narrativos de la escuela en la que nos embarcamos, surgieron comentarios y cuestiones muy interesantes. Muchos mencionaban algo así como un "formulario o protocolo mental" para escribir informes. Otros comentaron que les había costado mucho aprender "la manera correcta de escribir informes" y que "esconderse detrás" de esa retórica formaba parte de los "gajes del oficio". Alguno referenció la persistencia de una directora en indicarle "cómo se escribe un informe" y los cuidados a tener para no quedar expuestos en la escritura, ni exponer a los alumnos. Otros advirtieron sobre las técnicas para escribir sobre cuestiones difíciles o conflictivas para que "no pase a mayores". Ahora pienso, mientras te las escribo, que sus observaciones apuntaban a que en realidad esos informes informaban sobre lo que el código escolar permitía asimilar según sus patrones y sistemas de valoraciones y dejaban afuera (des-informaban) todo lo imprevisto, lo peculiar, lo distintivo, lo que moviliza. Funcionaban como formularios, aunque apelaban a la escritura profesional de los docentes. Desconocían aquello que estimula la reflexión, la indagación, la experimentación y la creación.

Lo interesante que quiero contarte es, también, que esos maestros y maestras pudieron arriesgarse a pensar y conversar sobre lo escrito, que fue lo que escribieron ellos mismos, y de cómo la forma de escribir configura el sentido del texto. Posicionándose como lectores y comentaristas de los informes, obtuvieron la distancia necesaria para mirarlos y apreciarlos de otro modo. Pudieron indagar en sus propias escrituras capturadas por la lógica del logro, la evaluación y la estructura, y encontrar en la conversación la oportunidad de contar oralmente otras historias mucho más vibrantes, vitales, intrigantes, de sus alumnos y de ellos mismos, a través de otras palabras, mucho más involucrados. Luego de esas charlas animadas sobre textos y lecturas, reescribieron sus informes narrativos como relatos de experiencia

y se enredaron en una conversación que dio lugar a nuevas escrituras. Por supuesto, que la disposición colectiva y metodológica del taller, la convocatoria y el marco que ofrecía un proyecto de investigación, formación y acción de la Universidad, la adecuación de horarios, lugares y comunicaciones entre los participantes, el entusiasmo y prudencia de los talleristas, entre otras cuestiones, hicieron posible esta experiencia. Fueron condiciones institucionales y pedagógicas muy particulares, difíciles de conseguir y de replicar a escala. Aunque también las pudimos construir en otras circunstancias, junto con otros y otras que se aventuraron a inventar tiempo, comunidad y voluntad.

Creo que, para escribir y conversar en la escuela sobre las cuestiones y los problemas de todos los días, sobre lo que nos pasa con lo que pasa, sobre nuestros afanes cotidianos, nuestro hacer enseñanza y hacer acto pedagógico, tenemos que interrumpir la máquina y las maneras en que venimos haciendo y diciendo las cosas, los tiempos que nos conceden, los ritmos que nos marcan, los circuitos administrados de emisión y de recepción de los discursos. Tenemos que inventar las oportunidades para hacer comunidad, para que la palabra circule, se inscriba, se lea, nos movilice. Si la pedagogía está asociada de esa manera a la escritura y la conversación, a la pretensión de re-presentar e interpretar, o entender, lo que nos ha conmovido en el encuentro y el acto pedagógico, no nos queda más remedio que recrear el lenguaje que usamos y nuestros modos de relacionarnos con él, para encontrar una voz que nos diga y nos cuente.

Abrazo,

Daniel